Marie MILLER – IUFM d'Alsace

LA PRODUCTION ECRITE

Plan du cours :

A. Introduction
B. La production écrite dans les I.O.
C. Le rôle de la production écrite
D. Les stratégies d'écriture à développer
   a) au collège
   b) au lycée
E. Quelques exemples de type de production écrite. Entraînement à la compétence.
F. Bibliographie
G. Annexes.

A. Introduction

Nous écrivons à des occasions très diverses et pour des raisons très variées. (Pense-bête, cartes postales, mails, lettres, dissertations, bulletins, corrections de copies).

Les raisons qui nous poussent à écrire sont elles aussi différentes :

-nous écrivons pour nous-mêmes.

-nous écrivons pour être lus par autrui.

Le passage à l'écrit permet de clarifier ses idées, en affinant sa pensée. L'acte d'écriture est rarement un acte de premier jet. Il exige souvent relecture, réécriture et aménagements divers.

Kathleen Julié constate que le statut de l'écrit à l'école fut privilégié jusque vers les années 1960. A partir des années 1970, l'apparition des méthodes audiovisuelles fit délaisser cette compétence. On passa à l'extrême inverse, privilégiant ainsi l'approche orale. Au lycée, la compétence écrite se taille toujours la part du lion : les élèves développent peu leurs compétences orales après la classe de troisième; d'autre part, l'évaluation sous forme écrite du baccalauréat encourage cet état de fait.

Danielle Bailly fait une différence entre "*expression*" et *"production"*.

Définition de la production : émission de langue 2 dépourvue de tout engagement.

Définition de l'expression : émission de L2, où le locuteur s'exprime modalement.

Pour **Danielle Bailly**, l'expression écrite est *"la production personnelle et autonome d'un message écrit énonciativement engagé"*. L'auteur pousse plus loin la réflexion quant à la nature de l'expression écrite en situation d'apprentissage en classe :
"Contrairement à ce qui se passe pour l'expression écrite en milieu naturel, on n'écrit en classe que pour simuler une situation d'utilité communicationnelle. Comme pour l'expression orale, le travail sur l'expression écrite impliquera donc au départ la nécessité de motiver l'élève pour faire retrouver à cette activité d'écriture, à l'aide d'objectifs opérationnels, une nouvelle fonctionnalité : là s'enracinera la genèse des idées que l'élève développera, en rédigeant de manière graduellement plus autonome."

Le moteur de ces deux formes est la **motivation**. L'implication personnelle joue un rôle également. C'est l'intérêt pour la pensée d'autrui qui suscite l'échange et la production.
Yvonne Cossu définit la communication par écrit de la manière suivante : un scripteur écrit à un lecteur pour lui faire part d'un message. Elle en déduit les implications suivantes : il faut avoir quelque chose à dire, savoir à qui l'on s'adresse et comment on organise son message. → Il s'agit de maîtriser l'organisation d'un message écrit et de mettre en forme en mobilisant la grammaire et le lexique au service du fond.

B. La production écrite dans les Instructions Officielles.

Les I.O. donnent peu d'informations quant à la production écrite. Cette compétence est simplement mentionnée comme étant **l'un des trois objectifs spécifiques et indissociables** qui consistent à vouloir *"mettre l'élève à même de parler, de lire et d'écrire toujours plus et toujours mieux un anglais contemporain authentique"*.
Au collège, la compétence de production écrite est la plus longue et sans doute la plus délicate à construire. En fin de troisième, un élève doit savoir rédiger un court paragraphe de 10 à 15 lignes. Le support peut porter sur un document iconographique, une lettre, une notice, un court récit ou un dialogue.
Même si au lycée, les I.O. insistent sur la nécessité de développer les deux capacités d'expressions (orale ET écrite), la production écrite reste prédominante (entraînement au baccalauréat)

C. Le rôle de la production écrite. Ecrire à l'école.

Il convient de définir ce qu'est un texte ou un message écrit, pour commencer. Selon **Kathleen Julié**, un texte est un enchaînement de phrases, d'énoncés cohérents au plan du sens et de la forme. L'écriture suit un schéma de chaînes lexicales (ou de champs lexicaux). L'exigence de la correction syntaxique va de la phrase au paragraphe, et au texte entier.
Tout acte d'écriture est une **transmission à autrui d'un contenu préconstruit** (cf. linguistique et grammaire de l'énonciation). Il convient donc de développer une **méthodologie d'apprentissage.**

En situation de classe, la production écrite concerne **trois domaines**:

- La **prise de notes**. La trace écrite du cours reflète la progression de la séance. Elle permet de mémoriser, de fixer les acquis.
- Les **ateliers d'écriture**. Il s'agit d'écrire pour produire un texte personnel, structuré et répondant à des consignes précises.
- Les **évaluations** sommatives ou institutionnelles, en cours d'année. Elles sont le bilan du parcours d'apprentissage à un stade précis. Ces productions écrites sont l'indice du degré d'autonomie de l'élève.

En dehors de la situation de classe, l'élève peut entamer une correspondance avec des personnes d'un pays étranger, rédiger des CV et lettres de motivation en vue d'obtenir un job d'été.
Toutes ces utilisations nécessitent un apprentissage particulier et la maîtrise d'outils spécifiques langagiers et méthodologiques. Il faut consacrer du temps à cet apprentissage. Même s'il semble moins productif au plan de l'interactivité et de la communication, les tâches peuvent être effectuées en binômes ou en groupes, et la mise en commun est parfois plus fructueuse.
En outre, l'activité de production écrite s'avère utile pour les élèves timides et peu actifs à l'oral ; elle établit un contact entre le professeur et l'élève à titre individuel et permet d'accéder à la pensée de l'élève et de l'aider à l'affiner et remédier à ses lacunes.

a) l'orthographe

Pour les élèves, l'orthographe de la langue anglaise pose problème. Les mots ne s'écrivent pas toujours comme ils se prononcent (graphie du "a" : 9 prononciations différentes. Idem pour la

lettre "i". Une des solutions pour s'approprier les mots est de les copier pour mieux les mémoriser…

b) écrire pour apprendre

L'écrit est aussi un outil servant à apprendre. Il présente un caractère plus stable et permet ainsi de mémoriser, fixer, réviser ou préciser. Ce support est une aide précieuse pour la conceptualisation. Il sert aussi au stade de l'évaluation formative. Malheureusement, il est souvent assimilé à des évaluations notées (exercices de grammaire, tests, productions semi-guidées) alors que ce support offre sans doute d'autres possibilités (à développer)

c) écrire pour s'exprimer

L'écrit doit également servir à motiver l'élève pour écrire. Au professeur de se poser la question : que pourrait avoir envie de dire l'élève ?

Lors de ce type de production, que faudra t-il privilégier ?

-*Accuracy* (le message est correctement exprimé) ?

-*Fluency* (le message est compréhensible par le récepteur) ?

C'est **l'approche communicative** qui donne raison ici à la fluidité du message et sa réceptivité : la communication prime sur la correction grammaticale.

Attention, parce que l'enseignant se trouve parfois en porte à faux par rapport à l'évaluation du baccalauréat, où la correction de la langue est exigible. Faut-il élaborer une stratégie corrective ? Oui, même si l'enseignant choisit de ne pas en tenir compte au moment de l'évaluation, il pourra y revenir en aval (et entraîner l'élève ainsi à se relire ultérieurement)

D. Les stratégies d'écriture à maîtriser.

Pour rendre un élève autonome dans sa production écrite, il convient pour lui de maîtriser 6 savoir-faire fondamentaux:

- Analyser et identifier un sujet
- Mobiliser ses connaissances
- Utiliser ces connaissances à bon escient
- Compenser, savoir reformuler
- Développer, organiser et planifier ses idées
- Contrôler sa production à posteriori (se relire, nuancer, amender)

L'apprentissage de ces savoir-faire suit un processus bien précis, ciblé par des objectifs opérationnels spécifiques. D'abord, l'élève observe et analyse ce qu'ont dit et écrit les autres (compréhension orale & écrite). Il s'agira d'éviter tout ce qui pourrait être qualifié de hors sujet.. Il passe ensuite par un stade de reproduction raisonnée : des objectifs précis et spécifiques sont fixés (recherche thématique, recours au dictionnaire, réécriture d'un texte→ énoncé minimal, rédaction par imitation telle que lettre, CV, mode d'emploi…). En même temps, l'élève planifie ses idées, les organise et les développe. Puis vient le stade de la production. Il peut s'agir de travailler en expansion (enrichir un énoncé minimal) et simultanément de structurer cette production au plan linguistique, et logique. Enfin, la production écrite libérée ou créative.

De toute évidence, des **pré requis** sont nécessaires en amont de la production écrite. Entre autre, le scripteur doit avoir quelque chose à dire, il sait à qui il s'adresse, il sait le contenu de son message, et son pourquoi. D'autre part, la mise en forme du message répond à des critères de correction, de clarté, de cohésion et de cohérence. **Kathleen Julié** parle de **mise en texte**. Il s'agit pour l'élève de cerner:

- le but (narrer, décrire, comparer, discuter, persuader, informer)
- le contenu (thèmes, idées concepts, sentiments…)
- l'organisation logique des idées
- le type de texte (lettre, rapport, réponse, publicité, poème…)
- la langue (grammaire, vocabulaire, cohésion interne)
- le style et niveau de langue exigés.

Par ailleurs, la maîtrise de la production écrite est le fruit d'un long processus d'apprentissage. Tous les éléments nouveaux découverts et manipulés au stade de la compréhension de l'écrit ou de l'oral sont souvent fixés grâce à des activités de transfert oralisées, puis écrites. Il s'agit souvent de productions semi-guidées → l'écrit est aussi un **outil d'apprentissage**, stable qui permet la fixation et la mémorisation. L'élève atteint ainsi un meilleur degré de **conceptualisation.**

Au palier suivant, la **fonction de communication** se met en place. L'élève a peu à peu accès à l'autonomie langagière. Au lexique et aux structures langagières, on inclut des stratégies d'écriture→ l'élève doit être capable de mobiliser efficacement les bons outils en fonction du discours à produire (caractéristiques formelles, stylistiques, modes discursifs). L'élève passe ainsi du mode de reproduction à un mode d'expression plus libérée et autonome. Les connaissances

culturelles sont également importantes (emploi des formes contractées courantes à l'oral, mais réglementées à l'écrit)

a) au collège

La production écrite au Collège se limite à la construction d'énoncés simples (savoir poser une question, continuer une phrase, transposer, reformuler un énoncé) et à organiser leur enchaînement de manière chronologique ou logique. Les objectifs sont les mêmes que ceux fixés ci-dessus. Voici quelques exemples de démarches progressives à mettre en place :

Niveau 1: relier deux énoncés de manière logique→ faire prendre conscience de la structuration d'un discours. Dissocier la proposition principale et sa subordonnée. Assortir un énoncé d'une justification (on va vers le discours argumentatif.. Compléter les bulles d'une page de BD →remobiliser les acquis antérieurs. Créer un dialogue entre deux ou plusieurs personnages à la manière de→ pastiche.

Niveau 2 : composer un paragraphe, en intégrant le paramètre de la cohésion interne; On ne travaille plus seulement sur la phrase, mais sur le paragraphe. L'élève peut composer un paragraphe sur un de ses camarades de classe et faire deviner de qui il s'agit au groupe.

Niveau 3: rédiger une lettre en respectant son organisation spécifique (en-tête, dates, coordonnées). Le modèle de la lettre est un aboutissement exigible en fin de 5ème. Il s'agit d'imiter un modèle

En fin de troisième, on peut se baser sur le tableau à orientation fonctionnelle, en demandant aux élèves de manipuler ou confronter un certain nombre d'items dans leurs productions écrites.

b) au lycée

Au lycée, la production écrite s'étoffe et s'affine. Il s'agit d'exprimer des points de vue plus élaborés. Le vocabulaire est plus spécialisé et les énoncés se complexifient. Un élève de terminale devra savoir résumer, raconter, présenter le thème d'un article, commenter un sujet, argumenter et contredire, rédiger un essai libre…

Les démarches d'entraînement passent ainsi par trois phases successives :

- en amont : identification de la situation de communication, mobilisation des contenus, structuration pragmatique (comment vais-je m'y prendre?)
- pendant la production : structuration affinée du discours, respect de la cohésion, rédaction.
- après : vérification et adéquation à l'objectif initial, correction linguistique pragmatique, évaluation part de risques, hésitations amendements.

Ainsi, on obtient, selon **Arlette Vesque**, 4 types de production écrite :

- l'écriture créative. L'ensemble de la production est structuré avec une bonne maîtrise des composantes (description, narration, dialogue, monologue, lettre…)
- l'accent est mis sur la structuration de paragraphes. On insiste sur les liens logiques (article de journal, résumé)
- l'accent est mis sur le contenu d'un texte ou son aspect. La position du scripteur est neutre (commentaire, analyse)
- à partir d'un thème, d'une citation, d'une notion, on donne son opinion personnelle (discussion, argumentation)

Il convient de familiariser les élèves à ces nombreuses formes de production écrite dès la Seconde pour assurer un entraînement régulier et efficace, en s'appuyant sur les acquis de collège, non négligeables, et en les complexifiant, les enrichissant dans leur énonciation.

Dès la Seconde : effectuer un travail de décodage de l'écrit. Apprentissage de l'analyse et du commentaire d'un texte. Manipulations (souvent d'abord à l'oral) → PRL → l'écrit est utilisé comme une aide à l'apprentissage. Dans chaque évaluation sommative en fin de séquence, il faudra proposer un transfert des savoirs et savoir-faire sur une production écrite. L'écriture peut aussi être un objet d'étude pour elle-même (travail d'expansion, enchaînement des idées)

En Première et Terminale : on poursuit le travail entamé en Seconde, mais on allonge la longueur (environ 300 mots au baccalauréat pour les LV1, 250 mots pour les LV2). Des comptes-rendus peuvent être sollicités à l'occasion de l'étude de documents iconographiques, extraits vidéos ou tout autre support → structurer la pensée. L'écrit permet de mettre tous les élèves en phase de production, et de s'intéresser même aux plus timides. Il ne s'agit pas non plus de focaliser excessivement sur le baccalauréat. La motivation et le plaisir passent ailleurs (organiser des concours de nouvelles +/- 1000 mots, à rédiger par groupes de deux à cinq élèves, par exemple)

E. Quelques activités de production écrite. Entraînement et production.

- *Brainstorming*. Il s'agit de déclencher le processus d'écriture, par le biais de cette activité, sans construire d'énoncés avec les élèves. Procéder à des associations d'idées, libres ou cadrées. Ensuite les élèves manipulent et recyclent ces mots, en fonction du thème et de l'orientation des idées. C'est une première mise en forme.

- *Question game*. Il consiste à lancer des questions aux élèves, pour leur faire dégager des pistes de réflexion.
- Les *follow-up sentences*. A chaque énoncé proposé, l'élève doit en rajouter un autre.
- Segmenter correctement un énoncé. La ponctuation permet d'organiser le discours et d'en dissocier les diverses composantes → clarification des idées.
- Exercices de remise en ordre. Cette activité peut apparaître comme un collage, mais elle permet à l'élève de prendre conscience de la cohésion, tout en étant obligé d'analyser chaque pièce à insérer.
- Exercice de réécriture, axés sur des objectifs spécifiques. On ne se concentre pas sur les articulations d'un texte, mais sur les fonctions articulatoires (détermination, anaphore, fonction de désignation, de relativisation, ellipses, subordination…). Permet à l'élève de mesurer l'écart entre le code choisi et les intentions de communication.
- Ecriture parallèle. Distinction entre les mots briques et les mots ciment. On conserve la structure grammaticale, mais on change le champ lexical → nouvelle thématique. Exercice parfois formel.
- Exercice d'expansion. A partir de la reproduction, on glisse vers une production plus réelle, et l'expression d'un point de vue. L'élève s'entraîne au va et vient entre forme et sens.
- Ecriture créative. La communication évolue dans un cadre très large. La production est quasi autonome, mais n'a rien de spontané. Elle nécessite une bonne maîtrise de l'écrit.

Il faut bien sûr faire prendre conscience à l'élève que la lecture est une aide précieuse, en termes de repérages, de modèle (linkwords, pronoms, organisation interne, cohésion, narration, accroche du lecteur) qui permet au lecteur d'évoluer vers le rôle de scripteur.

F. Bibliographie

- Narcy-Combes, Marie-Françoise : *Précis de Didactique*, Ellipses, 2005
- Julié, Kathleen : *enseigner l'anglais*, Hachette, 1994
- Widowson, H.G : *une approche communicative de l'enseignement des langues*, Hatier/ Didier, 1991
- Bailly, Danielle : *les mots de la didactique des langues, le cas de l'anglais*, Ophrys, 1998
- Bailly, Danielle : *Didactique de l'anglais*, volumes I et II, Nathan pédagogie, 1998
- Henry-Bossoney, Estelle & Lachèze Maxime : *l'anglais au lycée*, Belin, 2002

- Quivy, Mireille & tradieu, Claire : *Glossaire de Didactique de l'anglais*, Ellipses, 2002
- Puren, Christian & Bertocchini, Paola & Costanzo, Edwige : *se former en didactique des langues*, Ellipses, 1998
- Cossu, Yvonne : *l'enseignement de l'anglais; préparation au Capes et au PLP2,* Nathan, 1995

- D. Soullié, V.Kay : *Ecrire en Anglais* - Hachette éducation
- D. Soullié : *Les Mots pour le dire en Anglais*, Hachette éducation
- Keith Johnson : *Communicate in Writing* - Longman
- A.Raines: *Techniques in Teaching Writing* - O.U.P.
- N. Coe, R. Rycroft, P. Ernest: Writing *skills* - C.U.P.
- R. White: *Writing: Advanced* - O.U.P.
- Françoise Grellet : *Writing for Advanced learners of English* Hachette Education
- Josiane Hamonet Babonneau : *The Teacher's Survival Kit* -CRDP de Bretagne***

  Tome 1: Définir des objectifs pédagogiques, évaluation, Communication

  Tome 2: Compréhension et Production d'un message oral

  Tome 3 : Compréhension et Production d'un message écrit

  Tome 4 : l'image

- A.M. Kuperberg et JP Narcy: *De la Forme au sens, du sens à la forme* 1993 CRDP

F. Annexes

Kathleen Julié, Enseigner l'anglais, Hachette p.143

It's the idea that counts !

Many ESL* students assume that writing means creating grammatically perfect sentences. [...] Teachers can help to dispel this view that writing and grammar are synonymous by emphasizing the importance of *ideas* in any piece of writing and by showing a genuine interest in *what* students are saying, not just *how* they are saying it. Students feel less inadequate and more inclined to take risks when they see that grammar is not the most important thing in writing, that using their knowledge and experience is vital to their writing, and that their teachers respect what they have to say. [...]
Throughout the course, I tried to help. [...] students realize that the writing process was complex but not insurmountable – writing could actually be learned. Students learned to use different strategies to find topics and to generate ideas ; they learned that *making mistakes was part of the process – there was really no such thing as getting it right the first time.* To reinforce this idea, I showed my students multiple drafts of my own writing, sharing with them my failures as well as my successes. This was crucial in demystifying the writing process, diminishing their anxiety, and revealing how initial failures and weaknesses in writing could actually become successes through *feedback and revision.*

**ESL : English as a second language.*

J. Thomas , " Countering the 'I Can't Write English' Syndrome " in *Tesol Journal*, Spring 1993, p. 13.

Kathleen Julié : Enseigner l'anglais, Hachette, p.155

Dégager les règles de rédaction

Pourquoi donc ne pas utiliser la capacité des élèves à lire pour les amener à rédiger plus correctement et à enrichir leur expression écrite ? S'il est vrai que l'on n'apprend bien que ce que l'on découvre et exécute soi-même, un travail systématique sur la lecture au cours duquel on amène les élèves à découvrir eux-mêmes un certain nombre de règles pourra être entrepris – ce que nous avons fait, en 1980, dans le cadre d'une recherche à l'INRP. Les règles sont dégagées de l'étude de chaque type d'écrit, lequel obéit en effet à des règles de rédaction très précises (ceci est vrai même pour le message le plus court, le mot griffonné en hâte près du téléphone). Dans un deuxième temps, les élèves seront amenés à produire un type de langue similaire.

M. C. Boutin et S. Brinand, « De la compréhension écrite à l'expression écrite » in *Les Langues modernes*, « Écrire », n° 6, 1986.

PRÉ-REQUIS POUR UNE VÉRITABLE AUTONOMIE

Savoirs → *être capable :*

- d'utiliser les notions et catégories grammaticales suivantes :
  - . temps ;
  - . aspects (1) ;
  - . mots de liaison, p. 140 ;
  - . mots permettant de rendre compte de la chronologie des faits (*sequencers*) (2) ;
  - . singulier / pluriel, p. 149 ;
  - . prépositions (3) ;
  - . relatifs (4) ;
  - . style indirect (5) ;
  - . déterminants ;
  - . etc.
- d'utiliser des synonymes et antonymes, p. 167 ;
- de reconnaître et d'utiliser les procédés de dérivation des mots (6) ;
- d'utiliser des formes idiomatiques, p. 161 ;
- d'orthographier correctement les mots.

Savoir-faire → *être capable :*

- d'enrichir le lexique, p. 153 ;
- de cerner le sujet ;
- d'ordonner des idées, p. 174 ;
- de relier logiquement des idées entre elles, p. 173 ;
- de construire des phrases complexes, p. 176 ;
- de rendre compte de la chronologie d'événements (7) ;
- de respecter les niveaux de langue, p. 197 ;
- d'utiliser correctement la ponctuation, p. 170 ;
- de développer un paragraphe, p. 179 ;
- de rédiger un brouillon, p. 182 .

Savoir-être → *être capable :*

- de communiquer des idées ;
- de formuler une opinion personnelle, p. 233, 246 ;
- de tenir compte du lecteur, p. 221 ;
- de respecter les consignes ;
- de gérer son temps ;
- de ne pas chercher à calquer les structures françaises ;
- de soigner la présentation de la production écrite.

(1) Tome 1, chapitre 3 : *L'évaluation*, p. 71.
(2) Tome 2, chapitre 2 : *Production d'un message oral*, p. 148.
(3) Tome 4, chapitre 1 : *L'image fixe : apprentissage et évaluation.*
(4) Tome 3 chapitre 1 : *Compréhension d'un message écrit*, p. 28.
(5) Tome 2, chapitre 2 : *Production d'un message oral*, p. 156.
(6) Tome 3 chapitre 1 : *Compréhension d'un message écrit*, p. 60.
(7) Tome 2, chapitre 2 : *Production d'un message oral*, p. 147.

J. Babonneau, The teacher's survival kit, Tome 3, production d'un message écrit, CRDP de Bretagne